PRZYJACIEL SZKOŁY

„Cóż warte wszystkie kopje, jak zabraknie wzorów, - cóż znaczą wszystkie echa, jak nie zabrzmi żaden głos własnego przekonania i doświadczenia. - Cóż znaczą wszystkie pożyczane światła planet i księżyców, jak zabraknie gwiazd i słońca?“
Stanisław Szczepanowski:
„Aforyzmy o wychowaniu“.

Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego.
Wychodzi 5 i 20-go każdego miesiąca.

Zeszyt 10. Dnia 20 maja 1922. Rok I.

Adres Redakcji: POZNAŃ, ulica Różana nr. 4a.

Dr. Kazimierz Krotoski.

Zagadnienia zasadnicze w naszym ustroju szkolnym.

(Dokończenie).

Za 12 latami przemawia wedle kwestjonarjusza krakowskiego „przykład zachodnich narodów i obawa przed obniżeniem poziomu inteligencji, którą mają kształcić szkoły średnie“. Że tak jest, a nie inaczej, tego nie potrzeba dowodzić, i krakowscy autorowie ankiety to w całej pełni uznają i dlatego stawiając trzecie pytanie: „W jakim stosunku ma być rozłożony czas nauki między szkołą powszechną i średnią?“, dają do wyboru stosunek 7 i 5, 6 i 6; wreszcie 4 i 8.

Ponieważ istnienie 7-klasowej szkoły powszechnej jest, zdaniem autorów kwestjonarjusza, kwestją przesądzoną, pozostają tylko dwie ewentualności 7 i 5 albo 4 i 8. Ze względu na obecne warunki należałoby życzyć sobie istniejącego stosunku 4 i 8, później możnaby przyjąć stosunek 7 i 5. Że takie życzenie wypowiadają krakowscy nauczyciele, to całkiem zrozumiałe, przyzwyczaili się do stosunku 4 i 8 lat i przytem chwilowo pozostać pragną. Mimo to w interesie szkół średnich w byłej dzielnicy pruskiej i całej Polski inny stosunek byłby pożądany, a mianowicie 3 i 9 względnie 7 i 5 z następujących powodów: Zarówno w b. Królestwie Kongresowem jak i w b. zaborze pruskim młodzież wysyłano w 4 roku nauki do szkół średnich; to samo przyjęło się w obecnej szkole polskiej. W b. Galicji wprawdzie dopiero w 5 roku nauki rozpoczynała się nauka w szkołach średnich — nie należy jednak zapominać, że w Galicji w pierwszej klasie gimnazjalnej powtarzano iden-

tyczny niemal materjał 4 klasy ludowej. Powtarzano ten sam katechizm, te same kwestje gramatyczne z języka polskiego, ten sam a nawet uszczuplony wymiar w języku niemieckim i w rachunkach. Że takie urzędowe powtarzanie i marnowanie czasu tolerowano od roku 1849—1918, zatem 70 lat blisko, tłumaczy się tem, że w b. Galicji o planach naukowych, o najważniejszych reformach szkolnych, nie decydowali ludzie kompetentni w sprawach szkolnictwa, lecz prawnicy, profesorowie uniwersyteccy, różne ekscelencje i hofraty. Dyletanci zatem stali na czele szkolnictwa, oni kierowali nauczycielami i szkołą wedle wskazówek wiedeńskich lub własnego widzimisię. Pedagodzy jak i pedagogja traktowani byli jako une quantité négligeable. W chwili, gdy na całym ucywilizowanym świecie umiejętność pedagogji uznano za jedną z najważniejszych umiejętności, tworzono osobne instytuty pedagogiczne przy uniwersytetach, wyposażone we wszelkie możliwe bibljoteki, muzea, seminarja itd., w galicyjskich uniwersytetach nie zdobyto się nawet na katedrę rzeczywistą pedagogji, a docenturę pedagogji powierzano przestarzałym i przeciążonym dyrektorom najliczniejszych gimnazjów w kraju. Ignorowanie pedagogji szło tak daleko, że szef szkolnictwa galicyjskiego, profesor uniwersytetu, prawnik, z naiwnością iście dziecięcą, kwestjonował, czy pedagogja jest wogóle umiejętnością. W takich warunkach nie dziwota, że przez 70 lat w pierwszej klasie gimnazjalnej marnowano poprostu czas na niepotrzebne powtarzanie 4 klasy ludowej, aby następnie odczuwać brak tego czasu w klasach najwyższych. Dziś, chwała Bogu, w polskiej szkole to marnowanie czasu usunięto, ale tego czasu dla wykształcenia europejskiego wymierzono za mało. Stwierdził to wymownie Zjazd nauczycieli szkół wyższych w Piotrkowie dnia 26 sierpnia 1918 r., uchwalając, że do 5-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej można być przyjęty po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej[1]). Ta sama uchwała zapadła na warszawskim Zjeździe nauczycielstwa szkół powszechnych na Wielkanoc r. 1920. A więc zarówno przeważna część nauczycielstwa szkół średnich jak i powszechnych domaga się 12-letniej nauki w szkołach średnich i powszechnych i rozdziela ją na 7 lat nauki w szkole powszechnej, a 5 lat nauki w szkole średniej. Ponieważ 7-klasowa szkoła powszechna jest na razie marzeniem, zatem chwilowo konieczna jest podbudowa dla 5-letniego gimnazjum i to zdaniem krakowskiej ankiety 3-letnia po 4-letniej szkole

[1]) O szkołę polską. Część II, strona 25, 26.

powszechnej, zdaniem mojem podbudowa 4-letnia po 3-letniej szkole powszechnej. W ten sposób uzyskalibyśmy 3-letnią szkołę powszechną, 4-letnią szkołę wydziałową i 5-letnie gimnazjum, razem 12 lat nauki szkolnej. W 4-letniej szkole wydziałowej winno się uczyć języka nowożytnego obcego, a to jednego z trzech języków wszechświatowych lub rosyjskiego. Na kresach zachodnich tym językiem obcym obowiązkowym winien być język naszego zachodniego wroga, jako środek ochronny przeciwko ustawicznie nam grożącym zamachom ze strony zachłannego niemieckiego sąsiada. Po większych miastach, zwłaszcza uniwersyteckich, gdzie istnieje więcej gimnazjów o różnych typach, jeden typ powinien być poświęcony klasycznym językom w szerszych rozmiarach, niż to przewiduje program ministerjalny, i w tym zakładzie podbudowa wydziałowa winna w 2 roku nauki rozpocząć naukę języka łacińskiego, aby ta nauka mogła trwać przynajmniej 8 lat i nie obciążała umysłów gramatycznym materjałem w gimnazjum wtedy, kiedy już należy na podstawie wiedzy gramatycznej, brać autorów klasycznych. W tym typie należałoby naukę języka greckiego rozpoczynać z 1. klasą gimnazjalną. W ten sposób obok zaprowadzonych czterech nowych typów przechowa się dawny typ klasyczny, nad którym nie wolno tak szybko łamać laski jak się to warszawskim zagorzałym wrogom klasycyzmu wydaje. Ten typ dał społeczeństwu polskiemu największych, najwybitniejszych naszych poetów, działaczy; nie chowajmy do rupieci tego, co w niemieckiem czy galicyjskiem gimnazjum wytrzymało próbę wieków i zdało egzamin wychowaniem tylu przecież ludzi wybitnych! Zaczekajmy z usunięciem tego typu, aż cztery nowe typy, a zwłaszcza neohumanistyczny, drugi bez łaciny, który nie jest bynajmniej tak małowartościowy jak się wielu zdaje, wykaże się swemi rezultatami. Jednego tylko żądać musimy w tym typie jako i innych typach, tj. usunięcia wielojęzyczności tu w Wielkopolsce szczególnie zakorzenionej. Wyjątkowo uzdolnieni uczniowie w typie staroklasycznym mogą się uczyć trzech obcych języków tj. niemieckiego, łacińskiego i greckiego, ale obarczać ich nadto francuskim i hebrajskim, to jest dziwoląg dydaktyczny, którego ani chwili nie powinno się tolerować w szkole polskiej. — Dziewczęta w poznańskich liceach rządowych prócz języka polskiego uczą się: języka niemieckiego, francuskiego, angielskiego i łaciny; zatem 4 obcych języków. Czterema obcemi językami obarcza się

15-letnie dziewczęta i poprostu ogłupia, bo trudno przypuścić, by te dzieci tyle języków z korzyścią dla rozwoju umysłowego, z korzyścią dla nauki samej mogły sobie przyswoić. Przecież nauka języków obcych dopiero wtedy staje się umysłowo kształcącą, gdy się język sam opanowało, gdy się czerpie skarby wiedzy z obcej literatury. Opanowanie języka jest przeważnie tylko tresurą pamięciową. Ci więc, którzy uszczęśliwili szkoły wielkopolskie czteroma a nawet pięcioma językami obcemi a równocześnie zgodzili się na obcięcie jednego roku nauki, wystawili sobie świadectwo ubóstwa wychowawczego i dydaktycznego. Dokonali nie reformacji lecz deformacji systemu szkolnego. W interesie przeto prawdziwej oświaty, w interesie polskiej szkoły należy przeto odciążyć szkoły nasze, uwolnić je od balastu naukowego, usunąć poliglotyzm, uczyć najwyżej dwu obcych języków a tylko w gimnazjach staroklasycznych z językiem łacińskim i greckim uczynić jeden język nowożytny obowiązującym. W końcu zaś należy przywrócić 9 rok nauki we wszystkich typach gimnazjum, a obecny materjał naukowy przepisany na 8 klas rozdzielić na 9 klas, aby uczyć powoli a gruntownie. Taka reforma nie zburzy położonych już pod szkołę polską fundamentów, zrówna szkołę polską z europejską i zdolna jest dopiero w czyn zamienić zasadę głoszoną polskiej reformy szkolnej, aby harmonijnie rozwinąć wszystkie zdolności intelektualne, fizyczne, uczuciowe i moralne młodzieży, aby wychować dzielne charaktery i państwu polskiemu dzielnych obywateli. Taka reforma wreszcie dokona prawdziwej unifikacji separatyzmów dzielnicowych, gdyż unifikacja nie odbędzie się kosztem istotnych walorów jednej i drugiej dzielnicy, nie odbędzie się przez obniżenie poziomu naukowego do poziomu najniżej w dziedzinie oświaty stojącej dzielnicy, lecz przez wyniesienie we wszystkich dzielnicach tego poziomu do europejskiej skali oświatowej.

Trzy lata zatem nauki w szkole powszechnej, cztery lata nauki w szkole wydziałowej, a pięć lat nauki w gimnazjum, oto gościniec wiodący młodzież polską w podwoje studjów uniwersytecko-akademickich — to jest postulat oświatowy nieodzowny, jeżeli mamy być równorzędnym czynnikiem w europejskim rozwoju kulturalnym.

Czy jednak zadaniem szkoły powszechnej jest jedynie przygotowanie do szkoły średniej, czy też ta szkoła powszechna ma nadto odrębne cele?

Na to właściwie zbyteczne pytanie ankieta krakowska daje odpowiedź samą przez się rozumiejącą się. Ponieważ tylko mały procent wychowanków szkół powszechnych wstępuje do szkół średnich, przeto przygotowanie do tych szkół nie może być jedynym celem szkoły powszechnej, której zadaniem powinno być takie wykształcenie charakteru i umysłu, jakie jest niezbędne dla każdego obywatela państwa. Wobec tego całkiem trafne jest żądanie warszawskiego pedagoga p. Radwana, wyżej już wspomniane, by szkole powszechnej dodano 8 klasę uogólniającą, którąby specjalnie przygotowywała młodzież do życia obywatelskiego. Młodzież zaś wstępująca po skończonej 7 klasie szkoły powszechnej, względnie 4 szkoły wydziałowej do gimnazjum, będzie miała sposobność w inny daleko gruntowniejszy sposób do tego życia obywatelskiego i państwowego się przysposobić.

Natomiast na czas istnienia t. zw. podbudowy w szkole średniej ma ona mieć program identyczny z najwyższemi klasami szkoły powszechnej z wyjątkiem typu staroklasycznego, rozpoczynającego już naukę łaciny z drugą klasą szkoły wydziałowej. Podbudowa tymczasowa szkoły średniej winna zaś dlatego mieć program identyczny, że w państwie demokratycznem nie wolno tworzyć szkół wyjątkowych dla sfer uprzywilejowanych, że właśnie myśl demokratyczną winno urabiać i krzepić wspólne identyczne wykształcenie. Należy umożliwić dzieciom zdolnym, z warstw ludowych pochodzących, wyższe wykształcenie i nie uniemożliwiać go, jak to było regułą w państwie junkrów, sztucznemi przeszkodami, szkołami dla uprzywilejowanych dzieci od 6 roku życia o zupełnie odrębnych programach (owemi nonami, oktawami i septymami), które w demokratycznej Polsce, chwała Bogu, nie znalazły uznania. Dlatego też plany naukowe winny być tak skonstruowane, ażeby możliwe było przechodzenie do każdej klasy podbudowy z odpowiedniej klasy szkoły powszechnej i na odwrót. Należy w interesie państwa zwrócić uwagę na dzieci uzdolnione bez względu na pochodzenie. Nie jestem zwolennikiem bezpłatnej szkoły średniej: lud tylko to ceni, za co płacić może; natomiast leży w interesie państwa polskiego, by zdolnych ludzi popierało ze wszech miar. Zdolne mózgi są bowiem skarbem więcej dla narodu pożądanym od silnych muskułów. Dlatego też o rozwój i wyzyskanie zdolnych mózgów, prawdziwych talentów, winni się troszczyć nie tylko rodzice ale całe społeczeństwo, naród i państwo. „Zdolni ludzie na front“ a nie „popieranie uprzywilejowanych miernot“ winno być hasłem nowożytnej szkoły polskiej i dlatego

też usuwanie wszelkich przeszkód dla zdolnych dzieci ludu, ułatwianie im rozwoju wrodzonych talentów jest obowiązkiem a i interesem społeczeństwa i państwa polskiego.

Nauczyciel, tak samo jak lekarz, im więcej się specjalizuje, tem intenzywniej będzie mógł działać i tem owocniej spełniać swój zawód. Wiadomem jest, że w Królestwie jest 600 przeszło analfabetów na tysiąc, że w Małopolscę jest ich 400 na tysiąc, że brak jeszcze szkół, brak nauczycieli, aby chorobę analfabetyzmu czemprędzej usunąć z Polski. Tu trzeba szybko działać: łatwiej i w krótszym czasie przygotować można nauczycieli dla klas najniższych szkoły powszechnej niż dla klas wyższych t. zw. szkoły wydziałowej. Tu trzeba już gruntownego wykształcenia seminaryjnego, a jeszcze gruntowniejszego trzeba dla nauczycieli gimnazjalnych i to nietylko naukowego ale pedagogiczno-dydaktycznego. Wobec tego, inne wymogi stawiać się winno kandydatom na nauczycieli szkół powszechnych, inne kandydatom na nauczycieli szkół wydziałowych, a całkiem inne kandydatom na profesorów gimnazjalnych. A jednak mimo to jednolitą być powinna szkoła polska mimo swej różnorodności, jednolitą od szkoły najniższej aż do najwyższej, do uniwersytetu. Tego domagają się interes państwowy, demokratyczna zasada nowożytnej Polski i wychowanie narodowe. Ongi w Polsce kwitnącej, z końca XV wieku, kiedy nasza Alma Mater Jagiellońska nieomal szła w pierwszym szeregu w pochodzie kulturalnym średniowiecznej Europy, ta sama Alma Mater była jakoby najwyższą magistraturą całego szkolnictwa w Polsce, od uniwersytetu począwszy a kończąc na szkółkach parafjalnych. Czyżby dziś tego rodzaju węzeł nie mógł połączyć wszystkich szkół w jeden łańcuch zwarty oświaty narodowej? Wspólnym węzłem dla wszystkich szkół jest zaniedbana na polskich uniwersytetach umiejętność pedagogji i dydaktyki. A jednak bez tej umiejętności niema mowy o odrodzeniu szkoły polskiej. Tej umiejętności krzewienia nauk i wiedzy musi być przywrócone na uniwersytetach polskich to stanowisko, jakie ona dziś posiada w krajach najwięcej ucywilizowanych. Pedagogiczne wykształcenie winno zjednoczyć zarówno nauczyciela szkoły powszechnej, jak wydziałowej, jak gimnazjalnej, jak uniwersyteckiej. Najlepiej spełniający swe obowiązki nauczyciele szkół powszechnych po odpowiedniem uzupełnieniu naukowem i pedagogicznem winni być posuwani na nauczycieli szkół wydziałowych, nauczyciele szkół wydziałowych, jeżeli się odznaczają w swym zawodzie, winni być przypuszczani na studja uniwersyteckie a następnie być posuwani na nauczycieli gimnazjalnych;

wzorowi nauczyciele gimnazjalni winni być przyjmowani na lektorów, docentów i profesorów uniwersyteckich, zwłaszcza w zakresie metodyki i dydaktyki swych specjalnych przedmiotów. Profesorowie zaś pedagogji i psychologji szkolnej na uniwersytetach kwalifikują się jedynie na kierownicze stanowiska najwyższych w magistraturach szkolnych. Tylko fachowi ludzie zdołają nasze wychowanie pchnąć naprzód, tylko fachowcy zbudują powoli gmach narodowej szkoły z ducha i formy polskiej.

„W żadnym może zawodzie“, twierdzi słusznie prof. Kielski z Krakowa, „fuszerka nie zatoczyła tak szerokich kręgów, jak właśnie w dziedzinie wychowania i ukształcenia, ale bo też jest to istotnie umiejętność jedna z najtrudniejszych, a zupełne opanowanie jej techniki wymaga długich i mozolnych wysiłków. Jestto sztuka stojąca gdzieś na pograniczu sztuk pięknych i sztuki rządzenia czyli polityki“.

A u nas panowało i panuje jeszcze przekonanie, że szkolnictwem i wychowaniem kierować może pierwszy lepszy dyletant ze szkołą nic wspólnego nie mający. I dlatego u nas mimo najlepszego materjału uczniów, mimo najlepszej woli i uzdolnienia przeważnej części nauczycieli, w szkolnictwie porobiono jeszcze tyle błędów, uprawiano taką fuszerkę kosztem i uszczerbkiem polskiej dziatwy i polskiej szkoły. Przyznaję, że nad organizacją szkoły polskiej pracowali przeważnie ludzie fachowi, przyznaję, że nowa reforma szkolna jest olbrzymim krokiem naprzód, że posiada walory niesłychanie cenne, stwierdzam jednak wraz z jej autorami, że ona jest pierwszym tylko szkicem śmiałym dla budowy polskiego szkolnictwa. Nad uzupełnieniem, poprawianiem i wykończeniem tego szkicu i budowy polskiej szkoły naprawdę narodowej pracować muszą szeregi pokoleń nauczycielskich, również i całe społeczeństwo polskie jest uprawnione do współpracy w tak doniosłem dziele. A budowa ta odpowie tylko wtedy istotnym potrzebom narodu, jeżeli kierować nią będą ręce i umysły wprawne fachowców a nie fuszerka dyletantów.

Wierzę wraz z autorami programu ministerjalnego polskiego szkolnictwa w świetne wyniki tej trudnej pracy dlatego, bo „gdzie tylko polska twórczość, jak w dziedzinie sztuki i literatury nie była krępowana, tam naród stawał się sobą i tworzył dzieła nie mające równych w świecie“. [1])

Naród, który ongi wydał Konarskiego, Komisję Edukacyjną, Szkołę Krzemieniecką:

---

[1]) Łopuszański: Zagadnienia wychowania narodowego, str. 21—23.

ten zdolny jest stworzyć świetną szkołę narodową w przyszłości; tylko dyletanci, partyjnicy lub aferzyści, winni ręce niefachowe i nieuświęcone trzymać zdala od budowy świętego Grala świątyni.

Co pamiętamy ze szkół?

Może do najciekawszych dociekań i badań samego siebie należy kwestja zasobu wiadomości, jakie pozostały w nas po latach wielu z naszej nauki szkolnej. Naturalnie chodzi tu przedewszystkiem o wiadomości, które z obecnym naszym zawodem nie pozostają w żadnej łączności a więc których nie uzupełnialiśmy. Jeżeli więc badam się pod tym względem, to ze zdziwieniem zauważam, że pewnych nauk niemal nie pamiętam zupełnie, inne słabo a inne znów doskonale. Spostrzegłem jednak przytem jedną rzecz ciekawą, że równomiernie z tem pamiętam lepiej lub gorzej i moich nauczycieli, sposób nauczania i postępowania. Pamiętam np. doskonale głównie dwa typy nauczycieli: dobrych i bardzo surowych i ostrych, niestety za to tylko tych pierwszych nauki pozostały mi dobrze w pamięci. Bardzo często, jeszcze obecnie budzę się w nocy z uczuciem strachu i niepokoju przed lekcją pewnego profesora, którego baliśmy się w gimnazjum jak ognia.

Zadajmy sobie pytanie czego to wszystko dowodzi?

Zdolność zatrzymywania wrażeń w pamięci zależy od kilku przyczyn. Przedewszystkiem główną rolę odgrywa tu siła pamięci i jej typ. Człowiek z pamięcią wzrokową ma lepszą pamięć i zamiłowanie do nauk przyrodniczych, a ucznia o słuchowym typie pociągają więcej języki, literatura, historja, muzyka itp. Ponadto na dokładne przyjmowanie wrażeń i ich utrwalanie w pamięci bardzo wielki wpływ ma uwaga, zainteresowanie się przedmiotem i dane usposobienie ucznia. Przedmioty, które są miłe i nie nudzą nas, pamiętamy lepiej jak suche, nudne i obojętne. Bardzo dlatego ważnem jest, w jakiej formie nauczyciel poda przedmiot: jeden potrafi nim zainteresować całą klasę, drugi tylko zamiłowanych, a nie brak i takich, którzy nawet zamiłowanych od przedmiotu odstręczą. Uczeń, który lubi profesora, lubi też i jego przedmiot, jeżeli zaś profesor jest mu niemiły lub budzi w nim przykre uczucia np. strachu, to i przedmiot będzie nie lubiany i nie wbije się w pamięć. Widzimy z tego, jak wiele zależy tu od nauczyciela i jak tegoż usposobienie i sposób postępowania wpływa na pamięć uczniów. Wiadomo nam z dociekań psychofizjologji, że zapominanie

polega bardzo często na tem, że dane wrażenie w chwili percepcji skojarzyło się z drugiem, bardzo niemiłem. Umysł dąży do tego, by przykre wrażenia usuwać ze świadomości, usuwa więc przytem zarazem i owe skojarzenia. Gdy tedy nauczyciel sam jest nerwowy, ponury, zły, zbyt ostry i niecierpliwy, to udziela się to i uczniom, którzy go nie lubią, a przez to nie lubią i tego co się z nim kojarzy, to jest jego przedmiotu. W umyśle dziecka bardzo łatwo może coś utkwić na zawsze. Dobrze, gdy to wrażenie jest miłe, korzystne, dobre i potrzebne, lecz bardzo smutno, gdy utkwi nie potrzebne, przykre, niesprawiedliwie podane, lub nawet złe. Tak np. owa ostrość profesora, wbiła się nie tylko mnie ale i innym kolegom tak silnie w nasz umysł dziecięcy, że pozostała aż dotąd, bo był to poprostu wstrząs nerwowy, który wywołuje rozmaite choroby nerwowe nawet u dorosłych. Nie wynika wcale z tego, bym twierdził, że dla uczniów trzeba być bardzo pobłażliwym i na wszystko im pozwalać, ale trzeba być przedewszystkiem sprawiedliwym, umieć panować nad sobą i zachować swą powagę, ale nie w sposób używany do poskramiania dzikich zwierząt. Gdy się kogoś karze, trzeba pamiętać by kara nie robiła wrażenia odwetu lub zemsty, i dlatego lepiej jest, gdy karze kto inny a nie ten, względem którego zawiniono. Bardzo dobre wrażenie odniosłem np. ze skutków tak zwanych kar sądu koleżeńskiego uczniów, które wprowadzono w przydzielonych mi pod opiekę lekarską szkołach.

Mojem zdaniem przy kształceniu uczniów o wiele większą rolę odgrywa osoba nauczyciela, jego znajomość psychologji uczniów i sposób podania przedmiotu, jak najlepiej obmyślane plany szkolne przy zielonym stoliku. Rozmaite typy szkół średnich mają wielką rację bytu, ale tylko wtedy, gdy uczniowie uczęszczają do zakładów rzeczywiście odpowiadających im duchowo. Niestety jednak przy wyborze typu szkoły odgrywają często główną rolę wszystkie inne czynniki, a nie typ samego ucznia.

Ileż to wiadomości udzielono nam w szkołach, a ileż z tego w umyśle naszym po tem pozostało? Jasną jest rzeczą, że jest to poprostu nie możebnem, by uczeń wszystko czego się uczy spamiętał, tak że nawet niektórzy psycho-fizjologowie nazywają nauczanie gimnastyką ortopedyczną umysłu. Tak samo jak przy gimnastyce nie chodzi o to, by ćwiczący spamiętali na całe życie ćwiczenia jako takie, lecz by z pomocą ich wyrobili sobie dobrą funkcję mięśni, wyprostowali skrzywienia i nabrali sprawności tkanek, tak i przy nauczaniu nie chodzi o to, by uczeń strawił „materjał“, spamiętał suche nieraz zupełnie przedmioty, lecz by umysł jego rozwinął się,

zyskał ogólne wykształcenie i nabrał ochoty do pracowania w pewnym a odpowiednim dla niego kierunku.

I z tego powodu ideałem nauczania jest indywidualizacja uczniów, a nie szablon i zdążenie z materjałem przez rok szkolny.

To, czy i ile uczeń spamięta i jak spamięta, nie należy bowiem od ilości i rodzaju materjału szkolnego, lecz od sposobu w jaki nauczyciel go podał, to jest czy wyzyskał w całej pełni swój wielki wpływ, jaki mieć może na zdolność pamiętania u swych uczniów.

Na dowód przytoczę jaskrawy przykład: pamiętam doskonale, że od pewnego profesora, który przychodził tylko od czazu do czasu na zastępstwo, korzystaliśmy z tych kilku godzin znacznie więcej jak od naszego stałego, bo był to nie tylko wielki uczony, ale pedagog i znawca psychiki młodzieży, umiał się on wedrzeć nie tylko w nasz umysł, ale i nasze serca, każde jego słowo było dla nas święte, słuchaliśmy go z zapartym oddechem i dlatego tyle wiadomości od niego uzyskanych utkwiło nam w pamięci na zawsze!

Dr. Adolf Klęsk,
lekarz szkolny w Krakowie.

O poprawianiu zadań szkolnych.

Na artykuł „O poprawianiu zadań“ otrzymaliśmy dwie prace: jedną o treści polemicznej, drugą zaś podającą wskazówki praktyczne na powyższy temat.

Pragnąc nie wywoływać zbytecznej polemiki w sprawach mniej doniosłego znaczenia, powstrzymujemy się od zamieszczenia pierwszej z prac wymienionych. Natomiast podajemy drugi z nadesłanych artykułów, posiadający większe znaczenie dla praktyki nauczycielskiej.

Redakcja.

Nawiązując do artykułu „O poprawianiu zadań“ w zeszycie 8 „Przyjaciela Szkoły“, przedstawię, jak należy i jak można codzienne i perjodyczne zadania uczniów poprawiać.

Nauczyciel, zadając uczniom, powinien zadawać opracowane w szkole pensum do powtórzenia lub piśmiennego opracowania w domu. Zadania te, ich ilość i sposób opracowania zależne będą od organizacji szkoły i rozwoju umysłowego dzieci. Rodzice, dbający o postępy swych dzieci w nauce, wymagają zadań domowych, bo w ten sposób mają możność przekonania się o postępach swych dzieci. Ale rodzice mają także możność kontrolowania pracy szkoły, i cieszyć się z tego należy, bo takich rodziców interesuje szkoła, na czem właśnie nauczycielstwu bardzo zależy.

Nauczyciel, który zadaje czy to powieść, czy wiersz do uczenia się w domu, każe na następnej lekcji zadane pensum

jednemu i drugiemu uczniowi wygłosić, zwróci uwagę i poprawi fałszywe zwroty i wyrażenia, poprawi niewłaściwą intonację wiersza, a potem dopiero przystępuje do dalszej pracy. Temi zasadami pedagogicznemi rządzi się każdy sumienny nauczyciel. Niezupełnie tak samo postępuje każdy z zadaniami piśmiennemi domowemi.

Mało, często wcale nie widać pracy nauczyciela w zeszytach, w których dzieci odrabiają zadania szkolne, a powinien to wykazać i może to zrobić z małym wysiłkiem dla siebie, a z wielkim pożytkiem dla dzieci. Nie godzę się na zdanie, „że każde zadanie pisemne, nawet i nieskoregowane, już pożytek uczniowi przyniesie“, bo się psychologicznie usprawiedliwić nie da. Ile to niejasności w umyśle dziecka powstaje! Jak to nawet pilnemu chęć do pracy odbiera! Należy więc prace piśmienne poprawiać!

Rozpatrzmy się, jak to najsprawniej uskutecznić można.

Nauczyciel zada dzieciom w nawiązaniu do czytanki o wiośnie zadanie: „Co teraz spostrzegam w polu?“. Na drugi dzień na początku lekcji dzieci otwierają zeszyty i zarazem biorą pióro do ręki. Nauczyciel bierze do ręki zeszyt jednego z mniej uzdolnionych uczniów, poczem czyta pracę jeden z lepszych uczniów. Podczas czytania zwraca nauczyciel uwagę na budowę zdań i ich logiczne połączenie, a także też na poprawne pisanie. Jedno i drugie poprawia, lub uczniom poprawić każe i wymaga, aby wszyscy podobne błędy poprawili. Potem można jeszcze drugi i trzeci raz zadanie przeczytać, a z pewnością będzie należało coś poprawić.

Podobnie postępuje nauczyciel na lekcji rachunków. Na początku lekcji biorą dzieci zeszyty i pióra do ręki, nauczyciel każe jednemu uczniowi czytać zadanie z wszelkiemi szczegółami; reszta klasy śledzi w swych zeszytach sposób rachowania i poprawia błędy. Uczniowie, którzy na inny sposób zadanie rozwiązali, zgłaszają się, a nauczyciel każe odmienny sposób rachowania przeczytać. Uczniowie obok dobrze lub źle wyrachowanego zadania napiszą „dobrze“ lub „źle“, albo zrobią odpowiedni znak umówiony. Jeżeli wielka część klasy zadanie fałszywie rozwiązała, to go nie rozumie; należy po wyjaśnieniu zadanie albo w klasie rachować, albo też zadać jeszcze raz jako domową pracę.

Po przeczytaniu zadań czy to w nauce języka polskiego, czy rachunków, nauczyciel przejrzy w kilku rzędach zeszyty, zrobi uwagę co do pisma i sposobu wykonania pracy i podpisze się początkową głoską. Przy dobrze napisanych należy napisać ocenę pracy; tak samo można postąpić z pracami niedbałemi. Jeżeli nauczyciel udziela w klasie języka polskiego i rachunków, ma prawie codziennie sposobność prze-

glądania zeszytów całej klasy. Taki sposób kontrolowania prac piśmiennych domowych pobudza dzieci do coraz staranniejszego wykonywania prac, a nauczycielowi daje sposobność przekonania się, o ile dzieci naukę zrozumiały i jakie z niej wyniosły korzyści. Jeżeli nauczyciel zadaje domowe prace z tematów w klasie metodycznie opracowanych, poprawianie błędów ani utrudnione, ani zmudne nie będzie, bo się będzie odbywało w klasie wspólnie z dziećmi. Prace zadane do domu nie mają być tylko powtórzeniem omawionych w szkole tematów, ale powinny do nich być zastosowane, brać z nich osnowę.

Inaczej się rzecz ma z poprawianiem dyktand i wypracowań. Tu już nauczyciel każdy zeszyt z osobna przeglądać jest obowiązany; lecz i tu może sobie pracę bardzo ułatwić. Przedewszystkiem należy sobie uprzytomnić, że k a ż d a p r a c a p i ś m i e n n a w s z k o l e p o w s z e c h n e j p o w i n n a b y ć u m i e j ę t n i e p r z y g o t o w a n a. Ćwiczenia ortograficzne na stopniu niższym i średnim mianowicie przysposobi się w ten sposób, że wyrazy na nowe ćwiczenie pisze się na tablicy. Uczniowie je czytają, głoskują — jeżeli potrzeba —, w końcu odpisują. Przy takiem przygotowaniu czynny jest wzrok, słuch i ruchy ręki. Taki zespół pracy utrwali ćwiczenie w pamięci ucznia. Z wyrazów składają dzieci pod kierunkiem nauczyciela zdania, które nauczyciel na niższym znów stopniu albo sam pisze, albo zdolniejszym uczniom na tablicy pisać każe; potem zdania dzieci czytają i odpisują. Zachodzi ten sam zespół pracy, co przy pojedyńczych wyrazach. Tak przygotowane dyktando każe wreszcie nauczyciel pisać w zeszycie do dyktand przeznaczonym i potem je poprawia poza godzinami obowiązkowemi. Że taka korekta mało czasu zajmuje, wiem z doświadczenia. Dyktando metodycznie przygotowane, na którem uczeń poznaje jaką regułę, nie powinno zawierać błędów. Każdy nauczyciel przyzna, że ćwiczenia z wielu błędami chybiają celu, przyczyniają się do fałszywego pisania.

Prócz obowiązkowych dyktand winien nauczyciel jaknajczęściej pisać ćwiczenia ortograficzne na lekcjach nauki czytania. Po omówieniu czytanki na dany znak w ostatnim kwadransie biorą dzieci zeszyty i piszą podług dyktanda nauczyciela treść albo ustęp czytanki w kilku zdaniach. Praca ta trwa najwyżej 10 minut. Potem dzieci zmieniają między sobą zeszyty, nauczyciel sam bierze zeszyt słabszego ucznia, czyta zdanie po zdaniu, zwraca na błędy uwagę a dzieci podkreślają fałszywie napisane wyrazy. Trudniejsze wyrazy pisze nauczyciel na tablicy. Teraz dzieci oddają zeszyty właścicielowi i każdy niezwłocznie poprawia błędy. Tymczasem nauczyciel chodzi między rzędami i dogląda, czy

pracę odpowiednio wykonują. Dzieci takie dyktanda chętnie piszą, i te prace przyczyniają się bardzo do poprawnego pisania.

Podobnie ma się rzecz z wypracowaniami. Jeżeli tu nauczyciel narzeka na zmudną pracę, to poczęści sam sobie winien. I wypracowanie należy odpowiednio przygotować. Najpierw nauczyciel zapozna dzieci z treścią tematu sposobem indukcyjnym, ułoży z niemi wspólnie plan pracy, a potem dopiero każe napisać pracę w domu. Następnego dnia dzieci pracę w klasie czytają, nauczyciel zwraca uwagę na tok myśli, na błędy stylistyczne jak i na ortograficzne, które dzieci zaraz poprawiają. W opracowaniu tematu zostawia się dzieciom jaknajwięcej swobody. Tak poprawioną w klasie pracę dopiero piszą dzieci w przeznaczony zeszyt, w którym wreszcie nauczyciel pracę przegląda i ocenia. Przyzna każdy nauczyciel, że tak przygotowane prace mało zajmą mu czasu przy poprawianiu, a ich wyniki będą dobre.

Podane wskazówki są rezultatem długoletniej pracy, w której się okazały bezwzględnie dobre.

(Poznań). **J. Poprawski.**

Język ojczysty.

Z czego się uczyć gramatyki polskiej?

II.

Ze wszystkich znanych mi gramatyk szkolnych jedną tylko mogę bezwzględnie polecić, i to niecałą: mianowicie zwłaszcza przez I. Steina napisane części „Gramatyki“ Steina i Zawilińskiego (wydanie 1: Kraków 1907).

Kto więc nie dowierza sobie i chce zacząć od możliwie najniższego poziomu, niech weźmie tę właśnie książkę i zacznie od przerobienia dwu działów z „Nauki o wyrazach“, mianowicie działu A: „Oznaczeniu, budowie i powstaniu wyrazów“ i działu B: „O znaczeniu, budowie i tworzeniu części mowy“ (w 1. wydaniu str. 72—147). Jak widzimy z tytułow, jest tu mowa zarówno o wewnętrznej, znaczeniowej, jak o zewnętrznej, formalnej stronie języka, powtóre zaś nie tylko o języku gotowym, skończonym, a więc martwym, ale o języku będącym w ruchu, żywym, wciąż przez nas wszystkich mniej lub więcej świadomie przekształcanym. Okoliczność ta bardzo ważna, bo jednym z zasadniczych błędów wielu gramatyk dawniejszych jest traktowanie polszczyzny jakby jakiej łaciny, obcej i martwej, czyli ujmowanie w obce i raz na zawsze skostniałe reguły języka ojczystego, którym przecie uczący się włada w sposób naturalny, a więc dobry, a tylko ewen-

tualnie niepełny lub dialektyczny. Natomiast przedstawienie Steina, nie wymagające nauki pamięciowej, ale wprowadzające w objawy językowego życia, uczące je rozumieć, nietylko nie wywołuje nudy, tego kardynalnego zła, ciągnącego się zwykle za gramatyką szkolną, ale naodwrót, zajmuje; trzeba tylko samemu współdziałać; przypominając sobie z własnego języka dalsze przykłady tych typów wyrazowych, o których mowa.

Wzbudziwszy zaś w sobie zainteresowanie na dziale najbardziej się do tego nadającym, przejść trzeba do działu na pozór mniej efektownego, ale stanowiącego podstawę wszelkiej wiedzy językowej, do „Nauki o głoskach" (str. 287—325). Niezbędnym warunkiem odniesienia korzyści jest tu nie poprzestawać na czytaniu, ale rzeczy wyczytane konsekwentnie sprawdzać przez obserwację własnej wymowy. Odnosi się to zwłaszcza do dwu pierwszych rozdziałów, uczących „O narzędziach mowy" i „O dźwiękach mowy czyli głoskach". Gdy się to raz porządnie zrobi, odpadnie potrzeba pamięcowego rozróżniania głosek między sobą, ustanie też zabójcze dla gramatyki mieszanie głosek z literami.

Oba wymienione działy przedstawione są przez Steina przystępnie, jasno i zajmująco. Ale, obliczone na zakres niższych klas szkoły średniej, posłużyć mogą zaledwie za elementarny wstęp do nauki o języku. Wydanie 2 (u Arcta 1920) jest jako całość może lepsze, ale głosownia uległa dalszemu ograniczeniu zakresu, co dla kształcącego się nauczyciela równa się zmniejszeniu jej wartości. Wydanie 3 ma być podobne w zasadzie równe pierwszemu.

Drugim stopniem, obejmującym już wszystkie działy, będzie „Gramatyka języka polskiego" St. Szobera, w trzech częściach (Warszawa 1914—6; wychodzi drugie wydanie). Nie mówię tu o „Zwięzłej gramatyce" tego autora, z zakresem i poziomem niższym niż u Steina, ale o tak zw. „większej", przeznaczonej dla nauczycieli. Ma ona wady, zapewne, tak co do zakresu jak i sposobu przedstawienia. Brak w niej uwzględniania choćby tych faktów z gramatyki historycznej, któreby się dały objaśnić z zachowanych w dzisiejszym języku archaizmów, brak też nieraz oparcia się o prawdziwy język mówiony, co razem powoduje pewną oschłość, teoretyczność. Także metoda, wychodząca raczej z założeń logicznych niż empirycznie ujętych faktów językowych, może podlegać zasadniczej dyskusji. To też przedstawienie całe jest mniej żywe niż u Steina, ale, stosownie do celu książki, pełniejsze i głębsze. Jest to pierwszy i jedyny u nas opis całego dzisiejszego języka literackiego; prawda, tylko dzisiejszego i tylko literackiego, powiedzmy raczej pisanego,

ale ściśle naukowy i jednolicie, konsekwentnie przemyślany. Książka taka nie może więc służyć do przygodnych informacyj, przeciwnie wymaga ona koniecznie systematycznego przestudjowania. Z wymienionych powodów może być ono czasem nużące, ale rzecz warta jest trudu: kto go dokona, ten naprawdę pozna całość budowy języka i zdobędzie silną podstawę do ewentualnych dalszych studjów na szerszem polu. — Dane do każdej części „Ćwiczenia", których brak u Steina, i praktyczny podział na trzy koncentryczne stopnie, ułatwiają korzystanie samoukom.

Trzecim stopniem miały być tomy II i III „Encyklopedji polskiej" Akademji Umiejętności, zatytułowane: „Język polski i jego historja, z uwzględnieniem innych języków na ziemiach polskich" (Kraków 1915). Nie stały się nim z powodu wielkiej niejednolitości poziomu tego dzieła zbiorowego: jedni autorowie pisali poprostu dla specjalistów, drudzy popularyzowali, i to znów w różny sposób: czy to starając się uprzystępnić to, co się da (jedyny chyba właściwy sposób popularyzacji), czy to obniżając poziom i zakres, czy wreszcie rzucając ogółowi jak najwięcej faktów, nie starając się jednak ani ich uzasadnić, ani też pomóc do ich zrozumienia. Mimo wszystko jednak jest to dzieło fundamentalne, które powinno się znajdować w każdym poważnym domu polskim: bo z jednych artykułów można się nauczyć, z innych choćby niejednego dowiedzieć, z innych wreszcie choćby zupełnie zewnętrznie poznać istotę i metodę badań językoznawczych, co znów ochroni od tak częstych na tem polu sądów, pewnych siebie a rażąco dyletanckich. Niektóre podstawowe prace tego dzieła będą prawdopodobnie wkrótce z małemi zmianami przedrukowane.

Nam tu idzie oczywiście najpierw o te artykuły, z których się można uczyć, i to uczyć bez specjalnego poprzedniego przygotowania. Takie są dwa mianowicie: H. Ułaszyna „Słowotwórstwo" (t. III, str. 1—37) i T. Benniego „Opis fonetyczny języka polskiego" (II, 227—268). Odpowiadają one wymienionym powyżej działom „Gramatyki" Steina, ale są oczywiście na wyższym poziomie. Można wprost od nich zacząć naukę, ale gdyby się to komu wydało za trudne, to niech je sobie odłoży na później, a najpierw przerobi Steina. Trzecim artykułem tego typu byłaby J. Łosia „Składnia zdania" (III, 189—225), bardzo dobre uzupełnienie tegoż działu w „Gramatyce" Szobera.

(Ciąg dalszy nastąpi). **Kazimierz Nitsch.**

*

Poradnik Językowy.

Uczni czy uczniów?

Przypominam sobie z lat szkolnych dyrektora Seminarjum, byłego profesora języka polskiego, który twierdził, że dopełniacz w liczbie mnogiej rzeczownika *uczeń* jest *uczniów*, a nie „*uczni*" i irytował się, gdy któryś z mych kolegów tak powiedział. Wyrażenie się „*uczni*" nazywał „wyrażeniem szewskiem", twierdząc, że chyba do terminatorów szewskich mogłoby być zastosowane. Tymczasem we wielu okólnikach i zarządzeniach władz szkolnych, w nowych programach naukowych dla szkół powszechnych wydanych przez Ministerjum W. R. i O. P., oraz bardzo często w prasie spotykam „*uczni*", zamiast *uczniów*. Prof. Kryński w swojej gramatyce używa wszędzie *uczniów*, a nie „*uczni*". Przypuszczam, że forma „*uczniów*" jest poprawniejsza i tej się powinno używać. (*W. S.*)

— Wiele rzeczowników, zwłaszcza nieosobowych, które mają w osnowie ostatnią spółgłoskę miękką lub powstałą ze zmiękczenia, posiada dziś w dopełniaczu lmn. zakończenie *i (y)* np. *koni, śledzi, gołębi, kamieni, strumieni, sążni, paznokci, liści, tysięcy, groszy, miesięcy, zajęcy, pieniędzy* itp. ale obok tego nie brak w tej gromadzie takich, zwłaszcza osobowych, które mają obok *i* przypodobnioną końcówkę *-ów: króli — królów, uczni — uczniów, słuchaczy — słuchaczów, lekarzy — lekarzów, noży — nożów* i t. p. bez różnicy znaczenia. Obie formy są równie dobre i żadnej nie można potępiać. — Uwagi o terminatorach nie mają wartości; a że dziś w rozp. Min. W. R. i O. P. pojawia się forma *uczni* pochodzi to stąd, że w Warszawie i w Poznaniu częściej ta forma jest w użyciu.

(„*Poradnik Językowy*", zeszyt 35—36.)

Przegląd czasopism.

Nieraz można się spotkać z porównaniem zawodu nauczyciela do zawodu lekarskiego. Jak od lekarza wymaga się, ażeby nie leczył według „reminiscencyj z lat studenckich", a więc nie według stanu wiedzy lekarskiej z przed 20, 30 lub 40 laty, lecz na zasadzie ostatnich wyników badań nauki medycznej, tak słusznie wymaga się od nauczyciela, ażeby szedł naprzód z czasem, był świadom tego, co dokoła niego się dzieje i zastosował swoją pracę w szkole do obecnego stanu umiejętności nauczania i wychowania.

Nauczyciel jednakże nie obraca się tylko w szkole, nie tylko wśród dziatwy szkolnej, nie podlega tylko krytyce

swej władzy przełożonej. Na niego patrzy całe społeczeństwo, które często ma doń pretensje dalece idące, pretensje, które nieraz stoją w przeciwieństwie do wynagrodzenia, jakie to społeczeństwo uważa za wystarczające dla wychowawców dzieci. Lecz nie o tem ma tu być mowa. Pragniemy wskazać na dwie rzeczy: po pierwsze, że nauczyciel liczyć się powinien z opinją społeczeństwa, w którym on, nauczyciel polski, w latach najbliższych ma sobie wyrobić swoje stanowisko, po drugie zaś, że społeczeństwo żądne jest jaknajlepszego typu nauczyciela i że właśnie owe wysokie wymagania — często objawiające się w formie negatywnej — mają służyć jako pobudka do zdobycia takiego stanowiska społecznego przez nauczyciela, jakie mu się słusznie należy i które osięgnie, o ile (jako nauczyciel szkół powszechnych) stanie się nauczycielem-wychowawcą ludu.

Społeczeństwo, które nauczycielowi powierza swoje dzieci, za zwyczaj nie ocenia nauczyciela według wyższości metod, stosowanych przez niego w nauce szkolnej — choćby już dlatego, że nie orjentuje się dostatecznie w tem, gdyż śledzi zwykle raczej wyniki nauki szkolnej niżeli drogi wiodące do nich, a może i z tego także powodu, ze chętnie pozostawia ocenę fachową czynnikom właściwym. Ocenia go raczej według sposobu, w jakim nauczyciel się przedstawia poza murami szkoły i jaki bierze udział w życiu pozaszkolnem.

Dlatego uważamy za konieczne, ażeby polski nauczyciel wzniósł się pod każdym względem na wyżyny kulturalne, wszedł w kontakt z życiem umysłowem polskiem, powetował straty wyrządzone mu przez obcą szkołę i życie pod zaborcami, kiedy nie dopuszczano go do zetknięcia się z źródłem myśli polskiej. Przed polskim nauczycielem otwiera się szerokie pole do pracy: nad sobą, nad szkołą, nad ludem I to przed każdym nauczycielem, zarówno tym z byłego zaboru pruskiego, co przeszedłszy seminarjum niemieckie, z cichym wallenrodyzmem ongiś pracował nad własnem udoskonaleniem pedagogicznem w szkołach dumnego zaborcy, i dziś szczęśliwy, że pracuje w szkole polskiej, — tym, co nie mógł od młodości poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu, bo nie chciał służyć w szkołach wrogich dziecku polskiemu, a dopiero teraz w wolnej Ojczyźnie, porzuciwszy swoje dotychczasowe zajęcie, z zapałem oddaje się ulubionej pracy pedagogicznej — jak przed tobą, najmłodszym nauczycielem, którego po krótkiem, niedostatecznem przygotowaniu, władze wprowadziły do szkół uwolnionych od ciemiężców: nauczycieli-Niemców, wreszcie przed wami, nauczycielami małopolskimi, któ-

rzyście mieli to szczęście, przez polskie seminarja wejść do polskich szkół, ale którzyście pomimo to równie jak i my wolni nie byli.

Czeka nas ogrom pracy. „Przyjaciel Szkoły“ chce być zachętą do niej, ale zarazem i doradcą w niej. Podobnie więc jak w dziale poświęconym piśmiennictwu książkowemu pragniemy wskazywać na pożyteczne dzieła i pobudzać do ich rzetelnego przestudjowania oraz zachęcić do napisania czy to krótkiego, treściwego sprawozdania, czy to luźnych spostrzeżeń lub wreszcie zwięzłych i trafnych uwag krytycznych, tak w „Pzeglądzie czasopism“ będziemy w miarę możności informować o ruchu literackim w dziedzinie wydawnictw perjodycznych, i to nie tylko pedagogicznych, ale i wszystkich innych, godnych szczególniejszej uwagi.

Przegląd pedagogiczny. Kwartalnik Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich. Redakcja: Warszawa, ul. Warecka 14. (Rok XLI).

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Organ Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku. Redakcja: Cieszyn. (Rok XXXI).

Przewodnik Oświatowy. Organ Tow. Szkoły Ludowej. Wychodzi miesięcznie. Redakcja: Kraków, Św. Anny 5. (Rok XX).

Polska Współczesna. Kwartalnik poświęcony obywatelskiemu wykształceniu. Redakcja: Kraków, Barska 41. (Rok I).

Język Polski. Organ Tow. Miłośników Języka Polskiego, wydawany z zasiłkiem Min. W. R. i O. P. oraz Komisji Językowej Polskiej Akademji Umiejętności. Wychodzi 5 razy do roku. Redakcja: Kraków, Gontyna 12. (Rok VII).

Książka. Miesięcznik poświęcony krytyce i bibljografji. Redakcja: Warszawa, Aleje Róż 14. (Rok XV).

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży, wydawany przez Polskie Towarzystwo Krajoznawcze. Redakcja: Kraków.

Mały Światek — Warta. Czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży. Wychodzi 1-go i 15-go każdego miesiąca. Redakcja: Poznań, Słowackiego 38. [Rok IV (XXXIV)].

Moje Pisemko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci. Redakcja: Warszawa, Foksal 14-8. (Rok XXXV).

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Redakcja: Warszawa, Marszałkowska 123. (Rok VI).

Przegląd Powszechny. Miesięcznik poświęcony sprawom religijnym, kulturalnym i społecznym ks. Jezuitów. Redakcja: Kraków, Kopernika 26.

Przegląd Warszawski. Miesięcznik poświęcony literaturze, sztuce i nauce. Redakcja: Warszawa, Świętojańska 2. (Rok II).

Myśl Niepodległa. Tygodnik. Redakcja: Warszawa, Wilcza 35. (Rok XXV).

Wiek XX. Miesięcznik polityczno-społeczny. Redakcja: Warszawa, Moniuszki 4. (Rok II).

Przewodnik Społeczny. Miesięcznik poświęcony kierownictwu stowarzyszeń polskich. Redakcja: Św. Marcin 69. (Rok III).

Tygodnik Ilustrowany. Redakcja: Warszawa, Zgoda 12.

Świat. Pismo tygodniowe ilustrowane. Redakcja: Warszawa, Szpitalna 12. (Rok XVII).

Bluszcz. Pismo tygodniowe, wydawane przez „Koło Polek". Redakcja: Warszawa, Nowy Świat 41. (Rok LV).

Strażnica Zachodnia. Miesięcznik poświęcony sprawom kresów zachodnich. Redakcja: Poznań, Św. Marcin 40, pok. 24. (Rok I).

Straż nad Wisłą. Miesięcznik literacko-naukowy poświęcony sprawom „Komitetu budowy floty narodowej" i „Ligi żeglugi polskiej". Redakcja: Warszawa, Marszałkowska 63. (Rok III).

Gryf. Pismo poświęcone sprawom kaszubsko-pomorskim. Wychodzi miesięcznie. Redakcja: Kartuzy, Willa Rettig. (Rok VI).

Brzask. Miesięcznik młodzieży akademickiej. Redakcja: Poznań, Św. Marcin 40, pokój 14. (Rok VIII).

„Język Polski", pismo popularno-naukowe, wychodzi 5 razy do roku w zeszytach dwuarkuszowych. Redagowany przez komitet wybrany przez zarząd ogólno polskiego **„Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego"**, a złożony z profesorów uniwersytetu Jagiellońskiego Łosia, Nitscha i Rozwadowskiego, „Język Polski" nie jest wyrazem indywidualnych zapatrywań, ale odbiciem panujących obecnie w nauce pojęć o języku. Chcąc oprzeć sprawność w używaniu języka kulturalnego na głębszych i szerszych podstawach, daje artykuły zasadnicze o istocie zjawisk językowych wogóle, i szczegółowe, ze wszystkich dziedzin polskiej gramatyki i słownictwa, przy uwzględnieniu historycznej i geograficznej strony polszczyzny. Zajmuje się też nauczaniem języka w szkole i udziela informacyj członkom Towarzystwa.

Członkowie „Tow. Mił. Jęz. Pol.", których liczba wzrosła w r. 1921 z 825 na 2110, otrzymują „Język Polski" i „Biblioteczkę T. M. J. P." za wkładkę, która na r. 1922 wynosi 250 marek. Przesyłać ją najlepiej Pocztową Kasą Oszczędności na rachunek Towarzystwa, nr. 148 829, albo też przekazem na ręce skarbnika, prof. P. Jaworka, Kraków, gimnazum św. Jacka.

Wycinki.

Nawiązując do 25-letniego jubileuszu Władysława Umińskiego, warszawska „Myśl Niepodległa" podaje następującą charakterystykę okresu, w którym ceniony ten pisarz rozpoczął swą działalność na niwie literackiej:

„Niechaj będzie wiadomo każdemu harcerzowi polskiemu, że jeszcze przed powstaniem w Anglji idei skautingu torował już dlań drogę w Polsce Władysław Umiński, obchodzący właśnie 25-lecie działalności pisarskiej.

Literatura dla młodzieży miała u nas swój okres złoty w epoce tajnego nauczania. Kurator Apuchtin stworzył, a jego następcy udoskonalili do mistrzostwa system wypaczania duszy dziecka polskiego. Kto nie pamięta owych czasów, niechaj sobie przeczyta raz jeszcze „Z pamiętników poznańskiego nauczyciela", albowiem pisząc je Henryk Sienkiewicz miał na myśli stosunki warszawskie. System Apuchtina polegał na tem, ażeby młodzież przeciążona pracą szkolną, nawet w domu nie miała czasu zastanawiać się nad rzeczami niedozwolonemi. Jednocześnie zaś był to system niedouczania. Chodziło o podporządkowanie cywilizacji polskiej kulturze rosyjskiej. Szkoła rosyjska postanowiła olbrzmim balastem pamięciowym zabić w młodych pokoleniach pęd do twórczości, naukowych zainteresowań, historycznych rozmyślań, społecznych dociekań i uczynić nas narodem karłów. Uczeń musiał znać niby pacierz systematykę zoologji i botaniki, deklamować całe stronice z Iłowajskiego, ale najmniejszy błysk

ciekawości do przedmiotu wykładanego, poza literą urzędowego podręcznika, już był podejrzany i niebezpieczny. Wycieczka za miasto do Czerska lub na Bielany uchodziła za przestępstwo polityczne. Bytność w teatrze na „Hrabinie“, lub „Halce“ pod opieką rodziców i za specjalnem pozwoleniem inspektora — czynem wielce niepożądanym. To też rozkład dnia szkolnego wypełniony był całkowicie odrabianiem lekcyj i ich wydawaniem, a społeczeństwo polskie musiało wynaleźć jakiś sposób przeciwko planowemu degenerowaniu młodzieży pod względem moralnym i fizycznym.“

Drobne wiadomości.

Z Jugosławji. Opieka nad ślepymi i głuchoniemymi. W lutowym zeszycie lublańskiego miesięcznika „Novi Zapiski“ czytamy interesujący artykuł prof. K. Osvalda p. t. Iz ljubezni do bližnjega (Z miłości ku bliźniemu). Z członkami akademickiego stowarzyszenia, „Socialno-pedagoszki krožek“ urządził on wycieczkę naukową do zakładu wychowawczego dla głuchoniemych (Ljublańska głuchonemnia) i zdał z niej sprawę publicznie. — W Królestwie S H S naliczono głuchoniemych okrągło 3000, zakładów zaś wychowawczych dla nich posiada państwo jugosłowiańskie tylko trzy: w Belgradzie, Zagrzebia i Lublanie. Lublański zakład ma 82 wychowanków w 8 oddziałach. W klasie najniższej są zupełnie głusi, z których ust ledwo wydobyć można dźwięk: mamama, papapa, tatata. W drugiej są już tacy, którzy zdołają na tablicy napisać parę wyrazów, które wygłoszą skrzypiącą artykulacją. W trzeciej sali są głuchoniemi, wprawni w chwytaniu umysłem ruchów ustnych i na szeptane przez nauczyciela pytanie dają odpowiedzi. — Statystyka głuchoniemych w 21 powiatach słowieńskich wykazuje ilość dzieci w wieku szkolnym (7—16 lat) 282. Z tego było 74 w zakładzie lublańskim, 2 w przemyśle zajętych pracą, przy robotach rolnych i rolniczych 113, a bez zajęcia 93. Ogółem z wykształcenia korzysta zaledwie 26% biedaków tych, a 74% pozbawione opieki wychowawczej. Na razie najpilniejsze potrzeby jak założenie drugiej „głuchoniemnicy“ w Slavenji, a to w Mariborze, gdyż południowa styrja ma stosunkowo dużą liczbę głuchoniemej młodzieży (46 w powiecie mariborskim). „Novi Zapiski“ interesują się równocześnie i statystyką dzieci oślepłych i ciemnych w Słowenji. Od r. 1919 istnieje w Lublanie wychowalnia ślepych (Zavod za slepce) pod opieką „Kuratorja za oskrbo slepcev w Ljubljani“. Instytucja ta ma 40 wychowanków. Posiada 2 oddziały: męski i żeński, dwie klasy naukowe, pracownię rękodzielną, izby dla robót kobiecych, śpiewnię, sypialnię dziecięcą i osobne sypialnie cywilnych i wojskowych starszych ślepców. Dzieci w wieku szkolnym było 14 — w ostatnim roku szkolnym (1921), jakkolwiek jeszcze 13 dzieci jest w wieku szkolnym, a 11 z nich nawet miało wielką ochotę uczyć się w szkole. Statystyka wykazuje nadto 19 dziatwy ciemnej w latach 7—12 wieku, a 8 w wieku 12—16. **Dr. Mgr.**

Spostrzeżone błędy. W numerze 5-6 „P. S.“ w artykule „Historja w szkole powszechnej“ na str. 59, w. 8 od dołu zamiast: „Zresztą widomą jest rzeczą“, ma być: „wiadomą“; w. 3 od dołu zamiast: „pokazywać dzieciom ramy“, ma być: „rany“; na str. 60, w. 5 od góry zamiast: „uczeń dowiedziawszy się“, ma być: „dowiedział“; w numerze 7 w artykule „O nauczaniu geografji w szkole powszechnej“ na str. 79, w. 21 od góry zamiast: „Nauczyciel odczekając sposobności“, ma być: „odczekawszy“.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski.
Czcionkami Drukarni Poznańskiej Tow. Akc. w Poznaniu.

Z powyższego wynika, że kto zaabonował „P. S." za pośrednictwem poczty, t. zn. opłacił należytość w odnośnym urzędzie pocztowym, nie może przed końcem kwartału przejść do systemu opaskowego przez nadesłanie różnicy abonamentowej do Administracji. Uczynić to można dopiero w najbliższym kwartale, nadsyłając już całą należytość abonamentową wprost do Administracji z podaniem nazwiska i adresu.

Dotychczasowe doświadczenie Administracji wykazało, że system prenumeraty bezpośredniej i wysyłki pod opaską jest o wiele praktyczniejszy dla Abonenta, gdyż odsetek egzemplarzy niedoręczonych (zaginionych na poczcie) jest o wiele mniejszy aniżeli przy systemie prenumeraty pocztowej. Dlatego też Wydawnictwo „P. S." poleca ów system drugi, pomimo iż ekspedycja jest dla Administracji o wiele uciążliwsza, aniżeli proste dostarczanie poczcie pewnej ilości egzemplarzy.

W końcu Administracja prosi wszystkich Prenumeratorów „P. S.", aby przy wszelkiej korespondencji z Wydawnictwem podawali zawsze oprócz nazwiska i dokładnego adresu także numer i literę, pod któremi zaciągnięci są w księgach administracyjnych. Numer ten oraz litera uwidocznione są każdorazowo na opasce (obok adresu odbiorcy), pod którą wysyłany jest „P. S.". Naturalnie, prośba powyższa odnosi się wyłącznie do Prenumeratorów otrzymujących „P. S." pod opaską, gdy innych Administracja w ewidencji swej nie posiada.

Za wszystkie egzemplarze „P. S." nie doręczone adresatowi z winy poczty Wydawnictwo **absolutnie** pieniędzy wpłaconych nie zwraca.

UCZCIE POGLĄDOWO!

„UNIVERSUM-POMOCE SZKOLNE I NAUKOWE" sp. z ogr. odp.

Warszawa, ul. Leszno 74. Tel. 302-72.

Największy wybór. Dostawa natychmiastowa. Ceny przystępne.

Dziedziny:

Początkowa nauka poglądowa. Ćwiczenia zmysłów. Zoologja. Botanika. Mineralogja. Anatomja człowieka. Fizyka. Chemja. Technologja. Geografja. Historja. Rysunki (modele).

CENNIKI NA ŻĄDANIE.

Spółka Pedagogiczna Spółka zap. z ogr. por.

Poznań, ulica Podgórna nr. 7

wydaje i rozpowszechnia tanie książki szkolne.

Spółka Pedagogiczna

jest jedynem stowarzyszeniem nauczycielskiem pracującem w tym kierunku na terenie Zachodniej Polski. Członkiem Spółki może być każdy nauczyciel-pedagog. Udziały członkowskie przyjmujemy już od 100 marek, a dochodzić mogą one do 50.000 marek. Wpisowe wynosi 5 marek. Wypowiedzenie roczne. Obecna wysokość udziałów wynosi 3 miljony mk. Dywidenda za rok ubiegły wynosi 20%. Kapitał lokowany w udziałach Spółki dopomaga zwiększeniu jej obrotów, tudzież jest majątkiem Spółki nawskroś zapewniony.

Dla pp. nauczycieli **najkorzystniejsza** lokata oszczędności.

FILJE:

Tuchola (Pomorze) Katowice, ul. Fryderykowska 11.

DARMO przesyłamy **Katalog** na książki różne, obrazy i gry towarz., które dostarczamy na **dogodne spłaty** miesięczne. **Na pierwszą Komunję św.** polecamy **odsprzedającym** wielki wybór ładnie opraw. **Książek do nabożeństwa** tanio. Hurtownia pocztówek i artykułów piśmiennych (tablice itd.) — Adres: Księgarnia Wydawnicza Polska, Poznań, Ratajczaka 11a.

Nakładem Akc. Spółki Kartograficznej „ATLAS"

Lwów, Łyczakowska 5 Warszawa, Nowy Świat 59

ukazały się w formie pocztówek:

I. **Zwoliński Tadeusz: Polskie Kresy południowe na Spiszu.** 1:1.600.000. Mapka ta podaje: 1) obecną granicę polsko-czeską, 2) polski projekt zmiany granicy, 3) granicę żądań polskich na kongresie wersalskim, 4) granicę spiskiego obszaru plebiscytowego, 5) granicę historyczną Polski.

II. **Zwoliński Tadeusz: Jaworzyna i Tatry spiskie.** 1:150.000. Mapka bardzo szczegółowa podaje doskonałą konfigurację terenu, wszystkie osady, schroniska, leśniczówki, szałasy, hale, lasy itp. całego obszaru spornego. Najlepsza pomoc w nauce i na wycieczce.

Cena każdej mapki M. 50.

Przy zamówieniu całej klasy „Atlas" udziela pewnej liczby gratisowych egzemplarzy dla uboższej młodzieży.